



## **II Jornadas de Investigación en Humanidades**

30, 31 de agosto y 1 de septiembre 2007

Universidad Nacional del Sur  
Departamento de Humanidades  
Bahía Blanca, Argentina

### **Auspiciantes:**

**Fundación Ezequiel  
Martínez Estrada**

**Cátedra Libre de  
Derechos Humanos del  
Departamento de  
Humanidades de la  
Universidad Nacional  
del Sur**

## **La multidimensionalidad del conocimiento léxico: dificultades metodológicas para evaluar su adquisición en el aprendizaje de una lengua extranjera**

María Elena Aguilar

Universidad Nacional del Comahue

[aguimart@speedy.com.ar](mailto:aguimart@speedy.com.ar)

Desde hace ya dos décadas, el estudio del léxico se ha constituido en un campo floreciente en las áreas de la lingüística aplicada, la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras y la psicolingüística. La necesidad de revisar los métodos tradicionales de evaluación ha llevado a la búsqueda de nuevos enfoques o enfoques más integrados que mejor describan la adquisición de este conocimiento. Se analiza en el presente trabajo un marco conceptual que intenta superar las formas tradicionales de evaluación. En primer lugar, se hará un breve análisis de las ventajas y desventajas de la adopción de diferentes dimensiones para evaluar el conocimiento léxico en la adquisición de LE. En segundo lugar, y dentro de una concepción dinámica del lexicón mental se describirá, la VKS (*Vocabulary Knowledge Scale*) de Paribakt y Wesche (1993) y Wesche y Paribakt (1996), test de desarrollo, de tipo cualitativo y método que se ha tomado como base en la presente investigación.

La naturaleza del conocimiento léxico, esto es, el interrogante de lo que en realidad significa conocer una palabra es central en el aprendizaje o adquisición del léxico tanto en L1 como en L2. Diversos autores (Laufer y Paribakt, 1998: 366 en Segler, 2001) afirman que no existe un consenso claro respecto de la naturaleza de este conocimiento si bien hay un acuerdo general respecto de que debe construirse como una suerte de continuum de diversas dimensiones o niveles más que un fenómeno de todo o nada. En otras palabras, no hay una dicotomía “conocer-no conocer” una palabra. Las palabras, según esta perspectiva, se conocen en mayor o menor grado.

Muchos investigadores han enfatizado la naturaleza dinámica y compleja del conocimiento léxico. Dos aspectos se han tenido en cuenta en el diseño de los métodos de evaluación del conocimiento léxico: el número de palabras (cantidad) y los tipos de conocimiento léxico que posee un sujeto (profundidad). Este último aspecto es un concepto más interesante desde el punto de vista de la adquisición. Read lo describe

como “la calidad del conocimiento léxico del aprendiente” (Read, 2000: 113)<sup>1</sup>. Henriksen (1999, en Giménez Catalán, 2002) lo define como “riqueza de conocimiento”.

El interrogante que se nos plantea al momento de seleccionar un método de evaluación es: ¿qué tipo de test es más útil en términos de confiabilidad y riqueza de información para evaluar el status del conocimiento léxico (estudio sincrónico) o el desarrollo en el tiempo (estudio diacrónico)?

Read (2000) propone un marco de tres dimensiones para delinear el alcance de los tests: el *constructo*, esto es, qué atributo es el que se va a medir con el test diseñado; el *alcance*: la medida a evaluar puede ser selectiva o comprehensiva, esto es, ¿se evaluará un número determinado de palabras meta o todo el contenido léxico de un texto? y la *contextualización*, es decir, las palabras pueden evaluarse como ítems aislados o como parte del discurso.

A partir de estas tres dimensiones, Read clasifica los tipos de tests en discretos o *embedded* (constructo), selectivos o comprehensivos (alcance) y dependientes del contexto o independientes del contexto (contextualización).

Entre estas opciones hay formas intermedias. Un ejemplo de test discreto, selectivo y dependiente del contexto sería un test donde se evalúa el conocimiento léxico a partir de la lectura de un texto y un test posterior de elección múltiple. Un ejemplo de test *embedded*, selectivo y dependiente del contexto sería lo que se denomina *cloze test* donde se elimina una palabra cada 5 o 6 ítems que deben completarse. Los tests de este tipo contienen un alto porcentaje de componentes léxicos por lo que tradicionalmente se han tomado como medición de vocabulario contextualizado.

La clasificación más directa se relaciona con la distinción test cualitativo-test cuantitativo. Unos evalúan la cantidad o el número (*size*) de palabras, los otros, la calidad o riqueza de conocimiento. Los tests que evalúan la cantidad por lo general se caracterizan por presentar una lista de palabras con diferentes grados de sofisticación, desde listas del tipo Sí/No a listas computarizadas basadas en la frecuencia donde se incluyen un número de no-palabras para equilibrar la potencial estimación del conocimiento léxico. Un enfoque alternativo es el test de Nation (1983; 1990 en Read, 2000) -*Vocabulary Levels Test*- que implica combinar palabras con definiciones. Este test ha resultado útil para estimar el conocimiento de hablantes no-nativos. El test fue

---

<sup>1</sup> Traducción nuestra.

diseñado en niveles, cada nivel representa un número determinado de palabras de uso frecuente en inglés que van desde 2000, 3000 y 5000 palabras en los niveles iniciales e intermedios a 5000 y 10,000 palabras en el nivel universitario. Si bien este test ha sido ampliamente difundido, ha habido poca investigación para evaluar su validez.

Los test cualitativos se dividen en dos categorías: 1) tests que intentan analizar diferentes aspectos del conocimiento léxico y 2) tests de desarrollo, los que identifican los niveles de conocimiento que pueden interpretarse como estadios en la adquisición (Read, 1997 en Segler, 2001; Read 2000)

Dada la dificultad para diseñar tests que evalúen con precisión el complejo constructo multidimensional del conocimiento léxico, los tests existentes corresponden a la categoría 2. Típicamente, se utiliza algún tipo de escala de rating. La escala de conocimiento léxico (*Vocabulary Knowledge Scale*) de Paribakt y Wesche (1993) y Wesche y Paribakt (1996), la que se analiza más adelante, son un ejemplo de este tipo de tests.

Los tests de asociaciones de palabras están diseñados para medir profundidad (receptiva) del conocimiento. Schmitt (2000) señala que las respuestas por asociación potencialmente generan una información más útil acerca del conocimiento léxico de un aprendiente que los simples “*item type tasks*”.

Read (2000) desarrolló un formato alternativo donde presenta a los sujetos una palabra estímulo y un grupo de otras palabras. Algunas están relacionadas con el estímulo de forma sintagmática (*occur – phenomenon*), de forma paradigmática (*adjust – modify*), o de forma analítica, es decir, representan parte del significado de una palabra (*electron – tiny*) y otras palabras no tienen relación alguna. La tarea consiste en identificar las palabras relacionadas. Read concluye que el test funcionó bien aunque no está claro hasta qué punto se logra el objetivo de medir profundidad. Para evaluar su validez este tipo de test necesita ser mejorado.

En los modelos multi-estado, los niveles de conocimiento no están dispuestos en una escala lineal sino que están representados en estados interconectados “sin suponer que un estado es mayor o menor en conocimiento que otro a lo largo de un continuum”<sup>2</sup> (Waring, 1999). En vez de que las palabras estén representadas en un continuum, el desarrollo léxico es un movimiento entre estados. En este sentido, la adquisición se conceptualiza como cambio más que como crecimiento como en los modelos de escala,

---

<sup>2</sup> Traducción nuestra.

por lo tanto también se puede dar cuenta del proceso de olvido (*attrition*). Al estar todos los estados interconectados, no se supone que una palabra dada tenga que pasar por B en su trayectoria hacia C, uno de los problemas potenciales de una escala de rating. (Meara, 1999). Los modelos multi-estado apuntan más a un nivel macro y a una visión más global del lexicón mental.

La VKS (*Vocabulary Knowledge Scale*) fue diseñada para identificar los niveles de conocimiento que pueden interpretarse como estadios en la adquisición (Read, 2000). Fundamentalmente, es “un instrumento construido para su uso en estudios de reconocimiento inicial y uso de nuevas palabras”. (Read, 1997, en Segler, 2001:16)<sup>3</sup>.

La escala consta de 5 pasos o categorías:

*I.No recuerdo haber visto esta palabra antes.*

*II.He visto esta palabra antes pero no se lo que significa.*

*III.He visto esta palabra antes y creo que significa (sinónimo o traducción)*

*IV.Conozco esta palabra. Significa: (sinónimo o traducción)*

*V.Puedo usar esta palabra en una oración: (escribir una oración)*

A cada paso se le asigna un puntaje (*score*). A los pasos I y II (*self-report*) corresponden 1 y 2 respectivamente y al Paso III el puntaje es 3. Para los niveles IV y V, los puntajes varían dependiendo del grado de precisión de las respuestas de los sujetos, de 2 a 3 y de 4 a 5 respectivamente.

Este método de evaluación ha recibido no pocas críticas. Autores como Meara (1999) y Waring (2002) plantean algunos problemas con este modelo:

- no está claro si los niveles en la escala corresponden a estadios en la adquisición. Es decir, el interrogante que se plantea es si en el proceso de adquisición de un ítem léxico, la palabra debe necesariamente recorrer el trayecto de I a V para confirmar que un sujeto conoce la palabra. Como hablantes nativos sabemos que hay términos que solo conocemos en forma receptiva y no productiva y también podemos olvidar otros.
- los múltiples significados de una palabra son un aspecto del conocimiento léxico y la VKS no da cuenta de ello.
- en la categoría V se han encontrado variaciones en el tipo de oraciones que redactan los sujetos, desde frases simples a diferentes grados de complejidad sintáctica e incluso en algunas respuestas no queda claro si el ítem léxico fue realmente comprendido. (McNeill, 1996 en Read, 2000).

---

<sup>3</sup> Traducción nuestra.

Dentro de estas críticas encontramos que el problema central estaría en intentar reducir un complejo constructo multidimensional como es el conocimiento léxico a una escala fija.

Se han propuesto modificaciones a esta escala. Joe (1995; 1998 en Read, 2000) utilizó la técnica de la entrevista para evaluar a los sujetos e incorporó una categoría VI entre II y III: “*No he visto esta palabra antes pero...*”. La autora sostiene que esta categoría podría dar cuenta de algún tipo de inferencia como producto del reconocimiento de la raíz o afijos de una palabra.

A pesar de estas críticas, encontramos razones para adoptar esta escala como base para evaluar el aprendizaje, teniendo en cuenta que la misma debe ser complementada con otros métodos de evaluación cualitativos. En cuanto a su confiabilidad y validación, la VKS, como medida de evaluación, ha resultado ser sensible al incremento en el conocimiento léxico a través de la lectura. Esta escala pretende “captar el desarrollo temprano de un número de palabras en una situación experimental o como producto de la instrucción” (Wesche y Paribakt, 1996 en Read, 2000: 135)<sup>4</sup>

A los efectos de la presente investigación, la escala ha sido adaptada para evaluar la adquisición de vocabulario subtécnico de uso frecuente en textos académicos en inglés y en particular la adquisición de colocaciones léxicas del tipo: *main goals* (principales objetivos), *key issues* (temas clave), *a broad scope* (un amplio alcance) en el contexto de la instrucción en LE. Asimismo, la VKS ha debido adaptarse al referente empírico: estudiantes universitarios que cursan un idioma extranjero como medio de consulta bibliográfica, es decir que la única habilidad que desarrollan es la comprensión lectora. Teniendo en cuenta que se evaluará el conocimiento receptivo de las palabras, la escala ha sido adaptada del siguiente modo:

*I.No recuerdo haber visto esta palabra antes.*

*II.He visto esta palabra antes pero no se lo que significa.*

*III.He visto esta palabra antes y creo que significa: (sinónimo o traducción).*

*IV.Conozco esta palabra. Significa: (sinónimo o traducción).*

La categoría V se incluye en un test posterior (una semana después de la primera toma con la VKS) y se ha modificado por:

*V. Puedo reconocer esta combinación (colocación léxica). Significa: (sinónimo o traducción).*

A los efectos de la confiabilidad del test, se incluyeron en los pasos 1 a 4 un número de no-palabras y en el paso V un número de colocaciones falsas (*miscollocations*).

---

<sup>4</sup> Traducción nuestra.

Por otro lado, para ver si el significado de las palabras individuales y en colocaciones es retenido a largo plazo las pruebas se toman dos veces, en setiembre y en noviembre. La comparación de ambas pruebas nos podrá dar indicios sobre el estado de las palabras y las colocaciones, es decir si éstas se mantienen en alguno de los pasos (I a V) o si cambian. Este método de evaluación está además, complementado con la evaluación de la comprensión de las colocaciones a través de la lectura y comprensión de textos cortos especialmente diseñados para la prueba. La evaluación de las colocaciones léxicas a partir de la lectura y comprensión integra el conocimiento léxico a una habilidad comunicativa más amplia y al uso en contexto.

Como bien señala Read (*op.cit*), la VKS ha probado ser un método de evaluación que puede medir algunos aspectos del conocimiento léxico en contextos muy específicos de instrucción. Si el propósito es ir más allá de este objetivo, tal vez se debería pensar en diseños más complejos que mejor reflejen el complejo proceso de adquisición y la naturaleza multidimensional del conocimiento léxico.

### **Bibliografía**

- Jiménez Catalán, R. M. (2002) *El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas*. Atlantis Vol. XXIV N° 2, Junio 2002. ISSN 0210 61 24.
- Meara, P. (1999) *The Vocabulary Knowledge Framework*. Vocabulary Acquisition Research Group Virtual Library. University of Wales. Swansea.
- Nation, I.S.P.(2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Read, J. (2000) *Assessing Vocabulary*. Cambridge Language Assessment Series. Cambridge University Press
- Schmitt, N. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge Language Education. Series Editor. Jack C. Richards.
- Segler, T. (2001) *Second Language Vocabulary Acquisition and Learning Strategies in ICALL Environments*. PHD Research Proposal.
- Waring, R. (2002) *Scales of Vocabulary Knowledge in Second language Vocabulary Assessment*. Kiyō. The Occasional Papers of Notre Dame Seishin University.